

ディートリッヒ・ベンナー教授初来日記念講演会  
公教育の一部としての倫理的・道徳的コンピテンシー

Lecture by Prof. Dr. Dietrich Benner in remembrance of his first visit to Japan  
Ethical-moral Competence as Part of Public Education

ディートリッヒ・ベンナー (Dietrich BENNER)  
訳：牛田 伸一 (Shinichi USHIDA)

『教育学論集』第70号  
(2018年3月)



ディートリッヒ・ベンナー教授初来日記念講演会

## 公教育の一部としての倫理的・道徳的コンピテンシー

Lecture by Prof. Dr. Dietrich Benner in remembrance of his first visit to Japan

### Ethical-moral Competence as Part of Public Education

ディートリッヒ・ベンナー (Dietrich BENNER)<sup>(1)</sup>

訳：牛田 伸一 (Shinichi USHIDA)

#### はじめに

本稿は、2017年10月25日水曜日の10時45分～12時15分に創価大学教育学部（B303教室）において開催された、ディートリッヒ・ベンナー（Dietrich Benner）教授初来日記念講演会の講演原稿を日本語に訳出したものである<sup>(2)</sup>。

ベンナー教授は、ドイツ教育学会会長（1990-1994年）や『教育学雑誌（Zeitschrift für Pädagogik）』編集委員長（1996-2001年）の重責を果たしながら、数多くの研究業績を残してきた<sup>(3)</sup>。彼の経歴や研究については、すでに拙訳『一般教育学——教育的思考と行為の基礎構造に関する体系的・問題史的な研究』（協同出版、2014年12月）の「訳者あとがき（455-467頁）」の中で詳細を記述しているので、そちらの参照をお願いしたい<sup>(4)</sup>。

研究業績について批判と称賛があるのは、そこに大きな影響力があるからである。ベンナー教授がそうした力を持ったドイツ教育学界の碩学の長老であることについては、ほとんど異論は出ないと思われる。2009年にフンボルト大学を退職した後も、彼は精力的に研究活動を継続している。今回の創価大学教育学部での講演においては、彼が率いるチームによる最新の研究プロジェクトの内容が紹介されている。ETiKと

---

(1) この講演内容においては、ルミアナ・ニコロワ（Roumiana Nikolova）、スタニスラフ・イワノフ（Stanislav Ivanov）、そしてフンボルト大学の研究チームのスタッフによるETiK共同研究プロジェクトの成果が紹介されている。

(2) なお、同日16時45分～18時15分にも同教室において、別のテーマでの講演会が行われている。ただその講演原稿は『教育学雑誌』2018年第1号に掲載予定の内容であるため、同雑誌に掲載以後、速やかに本論集に訳出したものを公開しようと思う。

(3) 研究活動やその業績については、以下のURLを参照してほしい。<https://www2.hu-berlin.de/allg-erzwiss/benner.html>

(4) Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München 2015.

略称されるこの研究の内容を分かりやすく表現すると、それは、倫理的・道徳的コンピテンシーをモデル化し、それを測定するテストを開発し、そしてテスト結果の集計とその分析を行うというプロジェクトだとまとめることができる。

わが国では、2015年3月の学習指導要領の一部改正から現在まで、学校教育の議論の中心の一つは「特別の教科 道徳」を内容的かつ方法的にどのように組み立てるかにある。本公演の内容にある倫理的・道徳的コンピテンシーのモデル化やテスト開発は、この問いを究明する手がかりを与えてくれると思われる。

この手がかりの源泉は、ベンナー教授がいつもドイツ教育学の伝統にある陶冶理論（Bildungstheorie）を参照先にして、教育理論（Erziehungstheorie）を構想しているところにある。

本公演のⅡの中で、1978年のボン・フォーラム「教育への勇気」と解放的教育学（emanzipatorische Pädagogik）との対立が取り上げられている。ベンナー教授が観察しているのは、両方の立場はなるほど対立はしているのだが、しかし構造上はまったく同じ仕組みになっているということである。一方は昔から当たり前だと思われる社会の「あるべき」に子どもを教育しようとするが、他方はいまだ実現してはいない理想社会の「あるべき」に子どもを教育しようすると見られている。そこには世界に規定されつつも「あるべき」を自ら決定するという意味で、陶冶可能性（Bildsamkeit）を有する子どもはどこにもいない。陶冶理論的な規範設定に基づく教育理論の根幹は、両立場がしてしまったように、この陶冶可能性を失わせるのではなくて、これをいっそう促すことにある。知り考え判断しどうすべきかを構想するのは子ども自身だからである。その限りで同じくⅡの中で言及されている「ボイトルスバッハ合意」は、彼が指摘するように、教育に対するきわめて理性的な政治合意であったということができる。

ETiKにおけるコンピテンシーのモデル化とそれを測定するテスト開発は、指摘されるべき問題はあるにしても<sup>(5)</sup>、陶冶理論的かつ教育理論的な伝統を参照先に行っている。これは、道徳教授の内容的かつ方法的なデザインを究明するための土台となる問い、すなわち、教育的な働きかけが宛先とする場所はどこなのか、そしてその根拠をどこに求めるのかという議論につながっている。この講演はそうした土台を構築するための、そしてその上に具体的な教授構想を練るための一つの契機になると思われる。

(5) この問題点の指摘については、以下を参照してもらいたい。牛田伸一「DFG-Projekt ETiKにおけるコンピテンシー・モデルとテスト開発」『教育方法学研究（第18集）』（教育方法研究会、2017年8月）、75-102頁。

## [ディートリッヒ・ベンナー教授初来日記念講演会の内容]

### I. 本公演の概要

創価大学で2回も講演できることを光栄に思います。心からの感謝を申し上げます。

最初の講演では ETiK と名づけたプロジェクトを紹介します。これは 2008 年から 2013 年までドイツ研究振興協会（**Deutsche Forschungsgemeinschaft: DFG**）から財政支援を受けました。2014 年からは国際プロジェクトになりつつあります（これについては Benner/Nikolova 2016 を参照して下さい。また、このプロジェクトの理論的な基礎づけについては、以下の参照をお願いします。Benner/von Oettingen/Peng/Stępkowski 2015）。このプロジェクトは ETiK と呼ばれますが、**„Entwicklung eines Testinstruments zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezogen auf den Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen“** の略語です。すなわち、「公的学校における倫理教授に関連した、道徳的コンピテンシーの教授学的かつ陶冶理論的に確証された把握のためのテスト開発」の略語です。ベルリンのフンボルト大学で開発され、現在では国際的に試行されているテストが統計的な方法で処理されています。この方法は PISA やその他の経験的陶冶研究（授業効果研究）の中で用いられ、さらに発展しているものです。しかしそうであっても、心理学的モデルに従ってコンピテンシーを定義づけるリテラシー構想にならうのではなく、豊かな陶冶理論的な根拠づけと反省をテスト開発へと関係づけています。ETiK は、陶冶理論的な問題設定とコンピテンシー理論的な問題設定の体系的な組み合わせを通して、陶冶理論的、経験的、そして専門分野特殊的に確証されたモデルとテストを開発することを試みています。それらのモデルとテストは、学校での道德教授の内容に関係した 15・16 歳生徒のコンピテンシーを、実際的かつ優れた教授上の問いに接続可能なように測定することを可能にしてくれるものです。

この講演は全部で4つの部分からできています。

- ・一つは、1978 年にドイツで「教育への勇気」という名の下に議論されたフォーラムのテーゼを取り上げます。当時このテーゼは解放的教育の構想を批判し、この構想とともに回顧的に次のことを明らかにしてくれています。それはすなわち、公的な教育・陶冶制度における倫理的・道徳的な陶冶に関する議論が過去 40 年間にドイツでどのように展開したのかということです。
- ・この講演の二つ目の部分は、ベルリンの ETiK プロジェクトのアプローチを紹介することです。
- ・三つ目には、その成果の一部を選択して示したいと思います。
- ・最後にこのプロジェクトの現在進行形の国際化について報告するとともに、これ

に ETiK-International-Tokyo として参加することへと牛田教授と創価大学を招待することで結びにしたいと思います。

## Ⅱ. ボン・フォーラム「教育への勇気」(1978 年)とドイツ文部大臣による「ボイトェルスバッハ合意」(1976 年)、そして ETiK プロジェクトの基礎理論的な方向づけ

講演の最初の部分では、まず 1960 年と 70 年代における解放的教育学、そして 1978 年に解放的教育学の中心的な仮定をボンのバード・ゴータスベルクの学術センターのフォーラムにおいて問題化し公の場で議論した批判者たち（このときの標語が「教育への勇気」でした）、これら両者の間の対決を思い起こしたいと思います。ボン・フォーラムの諸テーゼには、すでに同年の 1978 年に『ボン・フォーラム〈教育への勇気〉に対する反対声明』（vgl. Benner et al. 1978）の中で、ミュンスター大学の教育学者や、ビーレフェルト大学にある教育学の実験学校の創立者であるハルトムート・フォン・ヘンティッヒ（Hartmut von Hentig, 1925-）によって、基礎理論的な批判が向けられました。この基礎理論的な批判を受けることを、後でこの講演でも話題になる ETiK プロジェクトも迫られていると言ってよいでしょう。

### Ⅱ-1 1960 年代と 70 年代における解放的教育と陶冶に関する論争、

そしてボン・フォーラム「教育への勇気」(1978 年)の意味について

1978 年のボン・フォーラム「教育への勇気」の中で、哲学者、教育学者、そして教育政策担当者は、60 年代と 70 年代に西ドイツで広く行われていた家庭教育と公教育の次のような新たな方向づけを批判しました。この新たな方向づけは、伝統的な価値、秩序、そして規律ならびに保守的で伝承的な教育の構想を解放的教育の構想によって置き換えようと試みていました。そうした解放的教育は当時の現存した社会の批判と変革を目的にしていました。当時のことですが、様々な分野で、現在では当たり前となった多くの生活形式を試みるようになりました。

- ・婚姻以外の性生活が許容され、もはや同性愛をも差別しない人間関係といった生活形式の試み。
- ・性別によって組織されることのない住居共同体の試み。
- ・両親世代が経験した国家社会主義の独裁者の時代における犯罪を公然と議論する、というドイツ史の再検討の試み。
- ・学校や大学から家庭の生活形式や職業機関に至るまで広がった共同決定の拡大という試み。

もちろん、学生運動はリベラルな特徴ばかりでなく、教条主義的な特徴も見せていました。とりわけ次のようなことでした。

- ・ドイツ民主共和国（東ドイツ）の国家制度は、一部の人々によって進歩的だと考

えられました。

- ・中国で毛沢東が引き起こした文化大革命は、大学生や専門家集団によって将来的な戦略だと言いつらされました。
- ・乱婚・雑婚が新しい生活形式だと称揚されました。
- ・国政の大部分が全体として資本主義的だと中傷されて、イデオロギー的に動機づけられた法律違反が新しい徳だとして肯定されました。

このような状況下で、元々は哲学者でありチューリッヒ大学で教鞭をとっていたヘルマン・リュッベ（Hermann Lübbe, 1926-）が起草したボン・フォーラム「教育への勇気」の諸テーゼは、現在ではどこでも許容されている変化（たとえば、同性愛、社会批判など）に対しても、またその弊害や間違い（性的無規律など）に対しても反論を展開しています。これらのテーゼは、事実としてはいくつかの点において一貫して正当な批判を展開してはいたのですが、それでもこの批判はその根拠を問題ある仮定とプログラムに求めています。もちろん、これらのテーゼの中で批判されている意見も同様に問題あるものでしたが。これは次に挙げる2つのテーゼに典型的に示されています（これらのテーゼの詳細については、*Mut zur Erziehung* 1979 を参照してください。これらのテーゼの評価と批判に関しては、*Benner et al. 1978* の参照をお願いします）。

- ・テーゼ1は、もちろん誰も信奉することのない「誤った考え」への反対を、何はさておき一貫して結構な理由から声明しています。それは「学校が教育する成熟性は、身分に制約されたあらゆる生活条件からの完全な解放という将来社会の理想像にある」という「誤った考え」でした。この反対の理由は次のような問題あるものでした。つまりそれは、「学校が様々な所与の出自条件の下に唯一助成できる成熟性は、教師の権威から最終的に独立する人の成熟性である」ということでした。ここで問題なのは、成熟性が教育の終わりから始まるという考えにあります。そこでは子どもは自分で走れる、自分でしゃべられる、自分でコミュニケーションをとれる成熟した存在として見なされていません。私が『一般教育学』の中で述べたように、教育は始まると同時にその終わりが始まるのです。
- ・テーゼ4は当時実際に流行した「誤った考え」に反対していました。それはつまり、「学校は、既存の世界は疑問だらけで妥当ではないと教育することによって、子どもに『批判的な』力を身に付けさせることができる」という「誤った考え」でした。そしてこのテーゼ4では、この正当な批判が支持できない考えによって支えられています。それはすなわち、「教育を通して既存の世界に調和した人だけが、そのような唆しに対して批判的に抵抗できるし、疑義を持つことができる」というものでした。問題なのは、成長途上にある人々は子どものときに他者の判断に従った後ではじめて、大人として自分の意見や判断を持つはずだと考えられていることにあります。しかしすでに子どもは判断をしているわけです。



し、ここに大人は討議的かつ反省的にかかわらなければなりません。<sup>(6)</sup>

ボン・フォーラム「教育への勇気」に対する反対声明の中で私は当時教育科学を専門とする同僚たちといっしょに、解放を陶冶目的に持ち上げる教育と教育学に対する一部正当な批判と、そして既存の当たり前に教育を義務づけかつ陶冶を現実の是認へと還元させるような、先の考えとは相反する考えに対する一部正当な批判、これら2つの批判の間を区別することを試みました。両方の批判はそれぞれ一部分だけで見ればもっともなところはありますが、結局のところ未来に描く「あるべき」の是認か、それともいま「あるべき」の是認かの違いにすぎません。

## Ⅱ－２ 政治教育の領域における論争性の原則と注入の禁止、

### ならびに興味・利害の原則と制圧の禁止

当時ボン・フォーラムのテーゼの支持者が評価できないと考え、その後に私も含めボン・フォーラム批判者も受け入れることになったのは、ドイツ文部省が2年前の1976年にいわゆる「ボイテルスバッハ合意」（これについては以下を参照してください。Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 1976）の中で、政治教育の領域における公的な教育と教授の陶冶目的を、論争性の原則と注入の禁止、ならびに興味・利害の原則と制圧の禁止の下に位置づける、ということを理解したことでした。

まず政治教授は社会の中で論争的に議論されている事がらを、そのまま論争があるものとして扱わなければならない、という論争性の原則が挙げられています。次に政治陶冶は意見形成に寄与しなければならず、世界観、主張、そして意見を注入的に押し通してはならない、という注入の禁止が掲げられています。そして政治陶冶は個人の興味や利害の発展、そして公的な関心や利害の反省に寄与すべきであり、教師の関心や利害あるいは教授計画の関心と利害によって生徒を制圧してはならない、という興味・利害の原則と制圧の禁止を挙げることができます。

## Ⅱ－３ ETiK プロジェクトにおけるコンピテンシー研究に対するボン・フォーラム

### 「教育への勇気」とボイテルスバッハ合意の意味

ボイテルスバッハ合意の原則事項と禁止事項はその要求内容を考えれば、あらゆる教授に当てはまります。政治教授ばかりでなく、歴史教授にも道徳教授にも、また学問の下準備となる学校教授一般にも妥当するものでしょう。学問において、社会において、そして歴史において議論の余地があることが、学校によって決定されることはあってはならないでしょう。そうなったら教師は国家の真の政治家になってしまいま

(6) ボン・フォーラムのテーゼ1と4の日本語訳については、すでに天野正治・木戸裕・長島啓記による翻訳がある（クリストフ・フュール『ドイツの学校と大学』玉川大学出版部、1996年、284-290頁）。今回の訳出に際しては、これを参照している。



す。しかし、現存する意見対立や論争の中へ案内することは、あらゆる教授の包括的な課題です。この案内はどんな場合にも反省的に行われなければなりません。自明となった当たり前をドグマ的に肯定することは、教育学的な観点からすれば、それらの単なる否定とともに正当とは言えません。これは家庭教育の領域では許されるかもしれませんが、公的な学校教育や学校教授の領域には当てはまらないでしょう。

これらすべては学校の道德教授にも妥当します。次にお話するように、ETiK プロジェクトの基礎理論的な土台もこれに基づいて示すことができます。

### Ⅲ. ベルリン・ETiK プロジェクトのアプローチ：基礎理論的な基盤

#### Ⅲ－１ 倫理的・道德的コンピテンシーの区分：基礎知識、判断コンピテンシー、そして行為構想コンピテンシー

ETiK プロジェクトの基底にはコンピテンシー・モデルがあります。それは基礎理論的な観点では、あらゆる他の学校教科や教授科目にも該当すると考えています。就学前の学習とは異なって、学校教授は生活、学習、そして社会化の統一の中で行われるものではありません。それはいつも人工的に用意されます。歴史教授の中で戦争が始まるのでも、条約が締結されるわけでもないですし、物理教授の中で原子力発電所が建設されるわけでも、核のゴミが最終貯蔵されるわけでもありません。性教育の教授で子どもが生まれるわけでも堕胎されるわけでもありません。宗教教授において新生児が宗教共同体に迎えられられるわけでも、死者が弔われるわけでもありません。道德教授も本来的には教授であって、倫理的かつ道德的に行為される場ではありません。

いま挙げた道德以外の教授科目に道德教授は次のことによって結びついています。すなわち、道德教授において、直接的な人間の共同生活の中では媒介されない基礎知識が伝達され、教えられ、そして習得されます。それも生徒に教科に関連した判断コンピテンシーや参加コンピテンシーを発展させるように行われます。これら判断コンピテンシーと参加コンピテンシーは、教授が助成した基礎知識によって個人的な生活を営み、そして公的な生活に参加することができるコンピテンシーのことを指しています。私は倫理・道德教授の領域において専門分野に特殊な判断コンピテンシーを倫理的・道德的判断コンピテンシーと呼称しています。また、専門分野に特殊な参加コンピテンシーを行為構想コンピテンシーと呼んでいます。特に後者は、個人的ならびに他者との関係において道德的行為を構想することができる能力を考えています。現実の参加コンピテンシーや行為コンピテンシーは、道德教授でも、また他の教授科目でも授業の中で行われるわけではありません。そうではなく、それは実際の行為の中で発展していくものです。それは就学前時点での行為だったり、学校生活での行為だったり、あるいは学校後、または学校外の場面での行為だったりします。

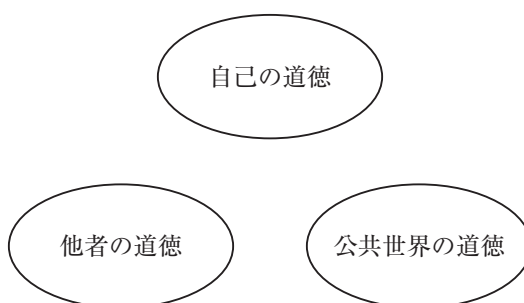
ここで ETiK プロジェクトの最初の基盤を示すことができます。

## 基盤 1

1. 倫理的・道徳的基礎知識	
2. 倫理的・道徳的判断コンピテンシー	3. 倫理的・道徳的行為構想コンピテンシー

私たちはここで意図したコンピテンシーを倫理的・道徳的コンピテンシーと名づけました。なぜなら、こういうコンピテンシーは、直接的に道徳的行為に由来するのではなく、また同じく直接的にあれやこれやの倫理学から結果するのでもなく、倫理的アプローチならびに倫理的判断やその行為構想にかかわる問題を教授によって深化させることを通して発展するものだからです。

## 基盤 2



## Ⅲ－2 自己の道徳、他者の道徳、そして公的な道徳の区別

移動が加速化する近代社会においては倫理教授が導入されています。その理由は、この社会の中では様々な異なる道徳観が生み出されていることにあります。多種多様な道徳観からは、何が公共的かつ共通の道徳として見なされかつ実践され得るのか、そしてされるべきなのかについて、直接的には出てくることはありません。ここでどのような道徳ないしは諸道徳に3つのコンピテンシーすべて（基礎知識、判断コンピテンシー、行為構想コンピテンシー）が関係するかについて示すことができます。

学校の倫理教授においては、家庭の中で獲得する自己の道徳を、これと競合する他の家庭の中で獲得される他者の道徳に対して押し通すことが大事なのではなく、自己の道徳と他者の道徳を反省的に問題化するとともに、公共世界の道徳の問いを討議的に設定し探究することを学習することが大切なことです。自己の道徳は教授の働きかけを通して他者の道徳に高められるべき、というわけではありませんし、公共世界の道徳を自己の道徳や他者の道徳に従属させるべきだ、ということでもありません。

国民にも外国人にも、有効になっている法律を遵守することが求められますが、しかし彼・彼女等がこれを個人的な道徳から行うことは要求されません。道徳性と適法

性は近代の自由な社会においては一体化することはありません。それらは固有の論理に従っています。それでもそれぞれ固有の論理は相互参照関係にはあります。国家は国民の法的誠実さを強く主張しなければならないのですが、しかしこの誠実さで満足して、法律を超えて国民に、もちろん外国人にも決まった道徳を規定することはありません。どのような道徳から国民が赤信号を横断するか、あるいは信号を無視するかは、国家にはどうでもよいことです。逸脱行動や法律違反は人間の道徳とは関係なく処罰されますし、反対に国民が法律違反を道徳的に法廷で正当化することは排除されています。倫理的なものの道徳的なものの領域における国民の自由は、法律の尊重という前提条件の下に国家的には承認されるわけですし、国家の法律はたいていの場合ですが、国民が道徳的な観点で何をするべきかを規定するのではなく、何をしてはいけないかを規定することが通例です。赤信号はたいていの場合には、人が横断歩道の手前で待つことを規定しているわけですが、人がどこへ行くのかを規定したりはしません。

### Ⅲ－３ 道徳的な基礎判断と社会正義の領域による倫理的・道徳的コンピテンシーの区分

ETiK プロジェクトの3つ目の基盤は、道徳の内容を5つの個人的な行為領域と5つの社会的な行為領域に従って区分しています。この基盤は、ヨハン・フリートリッヒ・ヘルバルト (J. F. Herbart, 1776-1841) の『一般実践哲学』(1808年)の基礎判断から取り出すとともに、マイケル・ウォルツァー (Michael Walzer, 1935-) の『正義の領域』(1983年/2006年)の区別を参照しています。その基礎判断と区別は他の哲学的倫理学においても見られますし、それにこれらの倫理学は個々の領域のための行動原理をそれぞれ異なって展開しています。これについては4つ目の基盤のところで扱うことになります。

個人の倫理的・道徳的判断問題の5つの領域は次の事がらに関係します。

- ・評価されるべき意志表出に下されるべき判断という内的自由。内的に自由な人は、自分の意志に従って判断するのではなく、自分の意志について判断する人のことです。私たちは自分自身を意志の動きから解放しなければなりません。そうすることで意志の動きを判断できるからです。
- ・自己の完全性への活動
- ・他者にもたらされるべき好意
- ・争いが起きた場合に法的合意を形成すること
- ・法的合意が破られた場合に公正を考慮して法的合意を形成すること

これに対応した社会的な判断問題と正義問題は、次のような領域に従って区分されます。

- ・あらゆる人々に妥当する国家の法制度の発展

- ・個人の業績に適合した報酬制度の発展
- ・異なる必要に関係した行政制度
- ・あらゆる社会的活動を包括した文化制度の発展
- ・文明市民・世界市民的な（これは市民が臣従ではなく、反省し判断する自由な市民という意味）秩序全体の発展

両方の整理は実際に発展させ確保されるべき構造を示しています。

法律は好意、自己の完全性／多方性の活動、そして内的自由の活動を前提にしています。内的自由は、自己の意志を押し通すという考えにも、そして他者の意志の抑圧という考えにも従うのではなく、争いを解決しそれを防止するのです。

正義の下に様々な領域において異なることが理解されています。法制度においては法の下でのあらゆる人々の平等が、報酬制度においては全体に対する個々人の業績における報酬の適切性が、行政制度においては、公的な支援と個々人の必要ならびに能力との対応が、そして文化制度においては、分化した活動間の自由な交流が、生氣社会においては個人かつ共同の息災安寧の確保が考えられています。

基盤3

判断領域	個人の道徳性の基礎的判断	社会正義の領域のための基礎判断
個人の意志表出の判断	内的自由	生氣社会 (身分による社会ではなく、自己の欲望や意志表出に対する内的自由をもたらせる人々による近代社会)
より多くの意志表出の判断	完全性	文化制度
表出された他者の意志に対する判断	好意	行政制度 (病気、貧困、そして困難における社会的な慈善を決定する近代社会の行政制度のこと)
多くの人々による対立的な意志表出の判断	法	報酬制度
合意が遵守されないことの判断	公正	法制度

#### Ⅲ－４ 道徳的判断力の時代に合った規定に対する古典的な倫理アプローチの問題史的意味

古典倫理学のアプローチはお互いに上位下位の従属関係にはありません。身分社会から市民社会への発展に結びついた古典倫理学の進歩は、問題観点のいっそうの豊かさに由来するのであって、あるアプローチの他のアプローチに対する原理的な優越に

よるものではありません。たしかに、それぞれのアプローチを生み出した人々によって、そうした優越が主張されることはあるわけですが。

多様なアプローチの中から ETiK プロジェクトの研究のために7つが選択されました。これらは、3つの次元、つまり基礎知識、判断コンピテンシー、そして行為構想コンピテンシーからなる倫理的・道徳的コンピテンシーを調査するためのテスト課題の開発に考慮されています。下の基盤4ではそれぞれのアプローチを年代順かつ著者ならびに体系的な関連にしたがって整理しています。

基盤4

ソクラテス	アポリア的・対話的
プラトン	視点転換的
アリストテレス	目的論的
カント	定言的
ニーチェ	イデオロギー批判的
マルクス	社会批判的
これらに対する	実用的

リストに上げたアプローチの体系的な相補性や非ヒエラルヒー性は、プロジェクトの準備の際に基礎理論的には包括的に提示されました (Benner et al. 2015)。ここではそれを一つの事例で説明してみたいと思います。

事例としてテスト課題の一つを挙げてみます。望まない妊娠が分かった場合にどのように倫理的・道徳的に判断すべきか、どのように適切に決定をすべきか、そしてどのように正当化できる行為を構想すべきか、という課題でした。この課題で最も困難なのは、倫理的・道徳的判断コンピテンシーと行為構想コンピテンシーの調査と記述のために理論的・経験的に突き止められるアプローチにありました。これは受験者の性別（男子生徒か女子生徒か）、その宗教的属性（カトリック教徒かプロテスタント教徒かあるいはイスラム教徒か）、そして政治・国家ならびに文化上の背景（たとえば、ヨーロッパ出身か中国出身か）からは、独立したもののはずです。

堕胎するかしないか、あるいは臨月まで懐胎するかしないかに関して倫理的・道徳的に許されるか、許されないか、あるいは必要かといった問い、これらは、ひょっとしたら自分の父親によって性的に暴行されその結果として妊娠してしまった妊婦、あるいはお腹の子どもに極度な病的兆候のある妊婦、このような妊婦が生まれてくる子どもの養子縁組の機会を持てたり、またその妊婦自身の人格的な発展を補完的に保証したりする可能性や限界に開かれています。これらの問いがソクラテス的、プラトンの、アリストテレス的、カント的、ニーチェ的、ならびにマルクスの、そしてまたこれらの立場全部について実用的な面についても、きわめて様々に判断されます。

・ソクラテス的・アポリア的思考形式と助言形式は、単純な答えや他のアプロー

時間の決まりきった優劣を問題化するのに役に立ちます。

- ・プラトンの・視点転換的な思考形式と助言形式は、有意義な多様な観点を確保することに寄与できます。
- ・アリストテレスの・目的論的な思考形式と助言形式は、動いている胎児の固有の生命を承認することが問題になるときにも、また妊娠中絶を禁止するために、性的暴行をやむを得ず背負い込むことが話題になるときにも、意味を持ちます。
- ・カント的・定言的な思考形式と助言形式は、生まれることを許されなかった生命の観点からある行動原理の普遍化可能性の問いを投げかけることに促してくれます。
- ・ニーチェ的・系譜学的な考察様式は、イデオロギー批判的に用いることができます。自明の当たり前——強制的な堕胎という自明性も臨月までの懐胎という自明性も——を問題化することができます。
- ・マルクスに接続したイデオロギー批判は、挙げられた問題を、それが社会的に構築される文脈に基づいて反省する手助けになります。
- ・実用的な観点からの吟味は、相反する思考形式と判断熟考の中で、決定を下すことに寄与できます。

私はこの場では次のような示唆にとどめたいと思います。ヨーロッパの世界やアジアの世界においても、堕胎に関する道徳や倫理にどのような根拠を見出すことができるか、との問いは困難な問いの一つとして見出されます。このことは、国家方針によって数十年の間、強制堕胎が行われた中国でもやはり難しい問題でした。この話を次の表で終えたいと思います。ここではETiKプロジェクトの2～4の基盤が結びつけられています。これらは倫理的・道徳的コンピテンシーの3つの次元全部（基礎知識、判断、そして行為を構想すること）におけるテスト課題の開発の基盤となったものです。

基盤2～4

自己の道徳 他者の道徳 公共世界の道徳	内的自由	完全性	好意	法	公正	社会正義 の領域
アポリア的・ 対話的						
視点転換的						
目的論的						
定言的						
イデオロギー 批判的						
社会批判的						
実用的						



#### Ⅳ. 倫理的・道徳的コンピテンシーのベルリン・モデルと要求レベルに従って区分された部分次元

##### Ⅳ－1 3つの部分次元におけるテスト課題開発のためのルール、課題事例、要求レベルの区別

テスト課題を開発する際に、3つの部分次元それぞれについて、それらの開発の決めごとに準拠しました。それによって開発した課題を引き続き検証することになりましたし、3つの部分次元の難易度や要求レベルに区別することにもなりました。

##### A 部分次元：倫理的・道徳的基礎知識

倫理的・道徳的基礎知識の領域における課題開発の決めごとは、プロジェクトの基盤によって説明され、そして倫理教授の教授計画（教育課程）の基準に存在している知識についての課題を構成する、ということでした。ここで開発した課題は判断を下したり、あるいは行為構想を思い描いたりすることを受験者に対して求めるのではなく、ただ一定の概念が理解されているかどうかを把握しようとしています。以下に挙げる3つの事例それぞれには、後で説明しますが、ⅢからⅠ（Ⅲがもっとも高く、Ⅱが真ん中に位置し、そしてⅠがもっとも低くなります）の基礎知識の要求レベルが対応しています。

##### 基礎知識の領域における3つのテスト課題の事例

A Ⅲ 道徳的な意味で人間の自由をどのように定義することができますか。

○をつけて下さい。正しい答えが一つあります。

- A 規則や規範に左右されないこと
- B 他者の自由ではなく、自己の自由のこと
- C 自分の判断に従って行為する試みのこと
- D 既存の法律の承認と遵守

A Ⅱ 「尊厳」の概念は基本法の意味ではどのように解釈できますか。

○をつけて下さい。正しい答えが一つあります。

「尊厳」の概念は、

- A あらゆる人間が尊重と承認への要求を有しているとの考えである。
- B ある決まった共同体の仲間であるがゆえにもたらされる尊敬である。
- C ある決まった職務や任務を行うがゆえに与えられる特別な承認である。
- D それぞれ個人が民主社会の中で有している特性である。



A I 臆病とは……。

○をつけて下さい。正しい答えが一つあります。

- A 自分の能力を批判的に評価して、危険な行為を思いとどまることである。
- B つまずくだろうから、端から課題に取り組まないことである。
- C 意志を吟味して、その意図を断念することである。
- D 危険を認識し、そしてこれから逃れようと試みることである。

倫理的・道徳的基礎知識の部分次元には、全部で 19 の課題を開発し試行しました。  
次の表はもっとも難易度が高いものから低いものへとそれらをまとめたものです。

- 19 社会規範とは何か。
- 18 法の下での平等とは何か。
- 17 道徳的な意味における自由とは何か。
- 16 倫理的な意味において良心とは何か。
- 15 人権は何を目的にしているのか。
- 14 道徳的な意味における罪とは何か。
- 13 勇気があるとはどのようなことか。
- 12 道徳的な意味において平等とは何を意味するのか。
- 11 思い上がるとはどのようなことをいうのか。
- 10 市民的勇気とは何か。
- 9 憲法における尊厳の意味は何か。
- 8 道徳的な意味においてアイデンティティとは何か。
- 7 自己決定という言葉で何が意味されるのか。
- 6 差別と見なされるのはどのようなことか。
- 5 倫理的な意味において寛容とはどのように理解されるか。
- 4 男女平等とは何を意味するのか。
- 3 臆病とは何を意味するか。
- 2 倫理／倫理的とは何か。
- 1 利己的／利己主義とは何か。

統計的かつ体系的に分析評価すると、基礎知識の領域における 3 つの要求レベルが  
区別されることになりました。

<p>要求レベルⅢ</p> <p>生徒は、倫理学、法学、そして政治学の緊張領域にある事がらについての基礎知識と概念を駆使する。</p> <p>たとえば、人間学的な意味における平等、道徳的な罪、良心、人権、道徳的な意味における自由、法の下での平等、社会規則と社会的所与に左右される規範など。</p>
<p>要求レベルⅡ</p> <p>生徒は、既知で身近な事がらを超えた意味を有する、また学校教授の中で反省的な取り組みを前提とする、一般的な概念を駆使する。</p> <p>たとえば、男女平等、寛容、差別、自己決定、アイデンティティ、尊厳、市民的勇気など。</p>
<p>要求レベルⅠ</p> <p>生徒は、経験と交際から見聞きする身近な道徳的な事がらについての基礎知識を駆使する。</p> <p>たとえば、自己本位主義、臆病、勇気など。</p>

生徒は、彼・彼女等が学校の倫理教授を受けるかどうかに関係なく要求レベルⅠに達します。要求レベルⅡになると、倫理的・道徳的な事がらや問題との反省的な対峙が要求されますし、要求レベルⅢは倫理的な問題設定から法的なかつ政治的な問題設定を区別することを求めます。レベルⅡとⅢの発展は学校教授によって助成され支援されます。

## B 部分次元：倫理的・道徳的判断コンピテンシー

倫理的・道徳的判断コンピテンシーの領域における課題開発の決めごとは、プロジェクトの基盤に基づき、かつ既存の教授計画（教育課程）において言及されている倫理的・道徳的なアプローチに受験者を対峙させる課題を開発するということでした。次のそれぞれの事例は、評価分析の際に突き止められた要求レベルⅣからⅠのものとなっています（Ⅳがもっとも高く、Ⅰがもっとも低いレベルになります）。

### 倫理的・道徳的判断コンピテンシーの領域における4つのテスト課題の事例

B Ⅳ 基本法（1-1）において、「人間の尊厳は犯すことはできない。尊厳を尊重し守ることは、あらゆる国家権力の義務である」とある。

以下には様々な生活領域からの事例（1～6）が書かれています。

A 基本法の意味における人間の尊厳に一致しているもの、あるいは少なくとも矛盾はしていないもの。

B 基本法の意味における人間の尊厳に矛盾しているもの。

C 基本法の意味における人間の尊厳にまったくかわりがないもの。

これらのカテゴリー(A-C)と以下の事例(1~6)を組み合わせさせてみましょう。

事例ごとに正解があります。

事例

1. 授業中に教師が「レオンが話を続けられるように、さあ静かにしなさい」という。
2. ある人が、死刑で罰せられる国へ身柄を引き渡される。
3. 墓地でドラッグ売買を上手くやれている。死者には何も見えないし誰も告発することもできない。
4. 生計を自分で立てられない人は、選挙の投票に参加することを許されない。
5. 人間は神の似姿に創造された。それゆえあらゆる人間は同等の権利を有している。
6. 私たちの会社では労働者は全員労働協約によって合意した賃金を得ている。

B III 倫理的原則は社会的な習慣から次のように区別することができる。

倫理的原則は個々人の行為の指導理念である。それらは、行為の動機の検証のために参照することができる。倫理的原則は広範囲に不変的なものである。たとえあらゆる人々によっていつもがいつも注意を向けられるわけではないにしても、その原則は不変である。

社会的習慣はもっぱら倫理的な観点だけではないさまざまな観点に従って維持され、あるいは変化され得る。慣例や慣例的行為は特に次のようなことに従って評価される。すなわち、どのような倫理的原則がそうした慣例的行為の中で承認されているのか、あるいは承認されていないのか、ということである。

社会的慣例と倫理的原則はいつも具体的な行為の中で厳密に相互に区別できるわけではない。しかし、全体的に人々は個人の行為を次のようなことに従って評価することができる。

A どの程度この行為が倫理的原則に一致しているか、あるいは一致していないか。

B どの程度この行為が社会的習慣に従っているか、あるいは従っていないか。

C どの程度この行為が倫理的原則、また社会的習慣の両方を省察しているか。

次の1～6の事例をA～Cに組み合わせなさい。当てはまるアルファベット(A～C)をそれぞれの枠に記入しなさい。

事例

1. 帽子は学校の建物の中では被ってはならない。
2. PCが設置されている勉強机を、他の誰かがこの場所を利用できるような状態にして、離れなければならない。
3. あいさつのためにキスをする。
4. 愛の関係において、ある人が別の人への忠実さを期待するのであれば、自らも忠実でなければならない。
5. 助けが必要な人のためには、人はバスの席を譲るべきであろう。
6. 真理に関心があるのであれば、誰にも嘘をついてはならない。

B II 妊娠中絶を決めることができる。

次のような原則に対して、倫理的観点からこれを後押しすることを記述しなさい。

原則：妊娠中絶は決して許されない。なぜなら、その際に殺されるのは人間だから。

この原則を後押しすると、……………。

以下の観点の1つを挙げると、1ポイントになる。

- ・個人の生命の権利は、たとえば妊娠した女性の観点から中絶を是認し得る他のいかなる理由よりも、より高い価値が認められなければならない。
- ・生命への権利はいつも最高の優先順位が与えられなければならない。
- ・人間の生命はすでに卵細胞の受精から始まるのであって、それ以後の時点で始まるのではない。
- ・後に一生涯続く母親の罪悪感があり得ること。場合によっては、これによりよい生活を送ることができないこともある。
- ・中絶は殺人である。
- ・中絶の際には、生まれることができなかった生命に、その同意を求めることができない。

生徒の事例

- ・あらゆる人間は、まだ生まれていないにしても、もう生まれているにしろ、自由と生命の権利を有している。
- ・卵細胞が受精するやいなや、人間は成長しはじめる。

0 ポイント

- ・ 堕胎は法律違反だから。
- ・ 多くの子どもが存在している。
- ・ 子どもが少なくなっている。
- ・ 女性が自分で決定すべきだし決定できる。

生徒の事例

- ・ 堕胎は違法、つまり殺人である。
- ・ 世界で子どもが少なくなってきた。
- ・ 人間がいつも殺されていることは事実である。

B I 友情にはお互いに（生産的な意味で）批判し合うことが含まれている。

これはきわめて様々なあり方で行われるし、批判とのかかわりも非常に多様である。

批判は友情の中でどうあるべきか。

○をつけて下さい。正しい答えが一つあります。

- A 友だちは、たとえそれが批判を含んだものであっても、意見を言う。
- B 友だちは、相手が聞くことができるときに、友だちを批判する。
- C 友だちは、相手を傷つけないために、何も批判しない。
- D 友だちは、友情における批判を不必要なもの考える。

次の表は、倫理的・道徳的判断コンピテンシーの領域における全部で 34 の課題を、難易度の最も高いもの（34）から最も低いもの（1）へと整理したものです。

- 34 妊娠中絶はどんな場合であっても禁止されるべきとの考えを支持しない倫理的な根拠
- 33 人権の尊重と侵害
- 32 職場の自由な選択への権利の限界
- 31 老人ホームにおける自己決定的な生活
- 30 妊娠中絶の可能性に関する助言のための多様な観点
- 29 倫理的な原則と社会的な習慣との境界
- 28 自分自身に配慮すること（他者、自己、そして自由・道徳・徳）
- 27 家族の集まりでの同性愛関係の打ち明け
- 26 妊娠の責任
- 25 決定を下す原理
- 24 責任を持って生活すること

- 23 よい決定を構想するためのステップ
- 22 尊厳についてのさまざまな解釈
- 21 医療行為における医療的、法的、宗教的、そして倫理的観点
- 20 臓器移植の際の多種多様な配慮
- 19 安楽死における裁量
- 18 責任ある決定を下すためのルール
- 17 差別の同定
- 16 様々な種類の友情の区別
- 15 倫理的、経済的、宗教的、法的、そして政治的な決定問題の区別
- 14 平等の形式
- 13 学級のルール
- 12 市民の自由
- 11 嘘の種類
- 10 幸福の形
- 9 老人ホームにおける敬意あるかかわり
- 8 立法のルール
- 7 友情の倫理的な目的
- 6 臓器移植の際の医療的・倫理的助言
- 5 妊娠中絶の拒否のための倫理的原則
- 4 黄金律の活用
- 3 自尊心
- 2 妊娠中絶に反対する根拠
- 1 友だちの間での批判

統計的かつ体系的に分析評価すると、倫理的・道徳的判断コンピテンシーの領域における4つの要求レベルが区別されることになりました。

#### 要求レベルⅣ

生徒は社会的価値と規範を様々な倫理的問題設定と考察様式の下で反省するとともに、それらの妥当性について問うことができる。

#### 要求レベルⅢ

生徒は道徳的な問題設定を部分的には多様な道徳から反省し評価することができる。

#### 要求レベルⅡ

生徒は道徳的な対立事例や問いを自分に身近な経験世界を超えて反省し扱える。

# 要求レベル I

生徒は道徳的な問いや問題設定を身近な経験の文脈において適切に評価し、すでに獲得している習慣的な道徳の根拠のあり方やその思考様式に従って評価できる。

要求レベル I は自己の道徳の身近な経験の文脈にあり、学校の倫理教授を受けるか受けないかに関係なく、生徒はこれに達すると思われます。要求レベル II は自己の道徳との反省的な対峙を求めています。この達成は倫理教授によって助成され支援されます。さらに、要求レベル III は他者の道徳との対峙を含むものです。要求レベル IV になると、公的な道徳の問いや問題との深化した対峙が前提とされます。IV は倫理教授がないと生徒はほとんど達成できないことが分かっています。

## C 部分次元：倫理的・道徳的行為構想コンピテンシー

倫理的・道徳的行為構想コンピテンシーの領域における課題開発の決まりごとは、受験者が行為を構想し、その構想を他者と調整することができるような課題を開発するというものでした。構想と調整に彼・彼女等を促します。この課題は、プロジェクトの基盤に方向づけられ、かつ教授計画（教育課程）に適合した倫理的・道徳的な問題の取り扱いに関するものです。以下の4つの課題それぞれは、要求レベル IV（最も高い）から要求レベル I（最も低い）に対応した課題となっています。

### 倫理的・道徳的行為構想コンピテンシーの領域における4つのテスト課題の事例

C IV あなたは、信頼できる教師から、あなたの彼女が薬物を使用しているかどうかを尋ねられる、という場面にある。あなたは彼女との会話から、使っていることを知っている。あなたは彼女の健康を心配したが、彼女が薬物を使っていることを誰にも言わないことを約束していた。

あなたはこの約束を守ると同時に、嘘を避けようとするときに、あなたは信頼できるこの教師の問いにどのように回答することができるだろうか。

上限 40 文字以内で、

- A 信頼できる教師の質問に対応し、
- B あなたの彼女に対する約束を尊重し、
- C 彼女の健康の心配にも配慮し、
- D そしてこの質問が信頼できる教師からあなたに出され、あなたがどのようにその質問に答えたのか、ということを彼女に知らせる、このような回答を考えなさい。



わたしは信頼できる教師に次のように言うことができるだろう。

---

---

---

---

C III 他者との品位のあるかかわりと品位ないかかわりの間の境はとても幅が狭い。一人の物乞いが商店街の通りに座って、通る人にお金をお願いしていた。モニカとラルスは15歳である。2人は通学路で物乞いのそばを通り過ぎる。

次のどの行為が物乞いの尊厳を手っ取り早く傷つけることになるでしょうか。

○をつけなさい。正しい答えが一つあります。

- A モニカは触れたくはないので、ラルスに小銭を一枚だけ渡して、ラルスが物乞いの帽子に小銭を投げ入れる。
- B ラルスは物乞いに休憩時間に食べるはずだったパンをあげる。
- C モニカは物乞いの帽子に2ユーロを投げ入れようとしたが、ラルスは彼女を引き離す。なぜなら、ラルスはモニカが物乞いと接触してほしくなかったからである。
- D モニカとラルスは物乞いを通り過ぎる。物乞いのことなど気にしないで、一緒に過ごす週末のことを計画している。

C II ユリアは16歳で妊娠した。そのため、学校では彼女は何人かのクラスメイトから、教師たちからも嫌がらせを受けている。その結果としてユリアは転校する。

次のどの行為がユリアの人間としての尊厳をすぐさま守ることになるでしょうか。

○をつけなさい。正しい答えが一つあります。

- A ユリアの学校の友人が校長に苦情を述べ、クラスメイトの前で彼女を弁護する。
- B ユリアの親友が彼女とともに転校する。つながりをしっかりと保つためである。
- C ユリアの学校の友人が今後も休みの日には彼女に会う。
- D ユリアの女の友だちは授業の中で妊娠をテーマに取り上げることで、他のクラスメイトを同じ運命が来ないようにする。

C I あなたは自分がハンナの親しい友人だと考えて下さい。彼女は泣きながらあなたの前に座り、そして医師からの厳しい診断についてあなたに語りかけます。

何がハンナに対する適切なリアクションになるのでしょうか。

正しい回答が一つあります。それに印をつけて下さい。

- A 私はハンナを慰めようと試みる。私たちは手術あるいはまったく異なる事がらについても語り合うことができる。何よりも大切なのは、私がハンナのために何があろうとも側にいるということを示すことである。
- B 私はハンナに対して、彼女がそれほどの大きな問題を抱えていることについてどれほど私が心を痛めているかを示す。彼女の状況は信じられないほど悲しいものであり、それを聞いた人々が何よりもその人自身の感情に向き合わなければならないほどの悲しいものである。
- C 私はハンナに対して、泣いてもどうにもならないことを言う。戦えるためには、彼女は強くなければならないし、元気を回復しなければならない。
- D このような恐ろしい診断では、言葉は何の助けにもならない。それゆえ、ハンナが一度自分で頭をクリアにして、彼女の状況について心の余裕を得るために、私は彼女を一人にさせる。

次の表において、倫理的・道徳的行為構想コンピテンシーの領域における全部で19の課題を最も難易度が高いもの（19）から最も低いもの（1）へと整理してまとめています。

- 19 死んでもよいという願いを持っている子どもに対する家庭における好意
- 18 信頼できる教師に対する振る舞い
- 17 友人と知人の間の調和問題
- 16 友だち間での意見の自由
- 15 泥棒の際の振る舞い
- 14 母親と娘の間の話し合い
- 13 クラスの決まりごとの解釈
- 12 異なる性的な方向づけの下での友情と差別
- 11 物乞いとかかわり
- 10 友情と愛の間の調和問題
- 9 患者との対話

- 8 妊娠した生徒の人間としての尊厳を守る
- 7 学校における持ち物検査
- 6 競争の文脈における友情
- 5 妊娠相談所の訪問
- 4 生徒の麻薬売人とのかかわり
- 3 生徒間の暴力
- 2 病気の生徒に対する振る舞い
- 1 教師による生徒の尊厳の承認と非承認

統計的かつ体系的に分析評価すると、倫理的・道徳的行為構想コンピテンシーの領域における4つの要求レベルが区別されることになりました。

<p>要求レベルⅣ</p> <p>生徒は実存的かつ論争的な場面における行為を構想することができる。その行為においては、自己の欲求と他者の欲求の境界が定められるべきである。</p>
<p>要求レベルⅢ</p> <p>生徒は当事者においてばかりでなく、第三者に対しても行為を構想し、異なる配慮をまとめるモデルを発展させることができる。</p>
<p>要求レベルⅡ</p> <p>生徒は論争的な場面において行為を構想することができる。その行為においては、多様な志向を考慮するとともに、それらを相互に吟味する。</p>
<p>要求レベルⅠ</p> <p>生徒は具体的で自分に身近な場面や文脈における道徳的行為を構想することができる。</p>

要求レベルⅠは道徳の身近な経験の文脈にあり、学校の倫理教授を受けるか受けないかに関係なく、生徒はこれに達すると思われます。要求レベルⅡは多様な方向づけとの反省的かつ吟味的な対峙を求めています。この達成は倫理教授によって助成され支援されます。さらに、要求レベルⅢは第三者を取り入れることを含むものです。第三者はある決定の討議に直接的にかかわるわけではありません。そして要求レベルⅣになると、自己と他者の欲求の区別を求める実存的問題が扱われる、そういう行為に関係することになります。この能力は倫理教授がないと生徒はほとんど達成できないことが分かっています。

#### Ⅳ－２ ベルリン・モデルとコールバーグにおける道徳的判断の発達論理的な段階、 ならびに心理学研究からの段階

私たちはこの調査研究の際に新たに開発した課題を用いるばかりでなく、いつも他のテストからの課題も援用しました。一般的な読解コンピテンシーや知能の把握のためのテストばかりでなく、次のようなテストも利用しました。

- ・一つは、ゲオルク・リント（Georg Lind）の MUT です。これはコールバーグの道徳的判断の段階モデルに基づくものです（Lind 1985/2000）。
- ・もう一つは、一般的な「公正な世界に対する信念」（AGWG, Dalbert/Montada/Schmitt 1987）です。
- ・最後には、「不公正に対する感受性」です（Schmitt/Baumert et al. 2009）。

生徒がこれらのテストと ETiK テストを受けて達成したテスト結果の評価分析は、一方では新たに開発した ETiK テストがはじめて倫理的・道徳的コンピテンシーを教授計画に沿って測定したということを証明してくれました。これらのコンピテンシーは倫理教授とその内容に適合したものだったからです。これによって ETiK テストは、他のテストが取り組んでいない測定を実施したことになります。しかし同時に、ETiK において開発した倫理的・道徳的基礎知識、倫理的・道徳的判断コンピテンシー、そして倫理的・道徳的行為構想コンピテンシーのための段階、そしてコールバーグ／リント、ダルベルト／モンタダ／シュミット、バオメルトによる段階の間では、有意かつ強い親和性が存在していました。これらは段階の意味を平均化するのではなく、確証するとともに限定するものでもありました。

コールバーグの段階は ETiK には使われることはありませんでした。ここでは習慣以前の判断も脱習慣の判断ありません。これらの判断は、コールバーグの段階よりも、倫理的な論拠づけの異なるモデルによっていっそう微細に記述することができます。また興味深い重なりもあります。コールバーグ・リント・テスト（Kohlberg-Lind-Test）によって脱習慣的な判断が優勢だと示された人は、ETiK テストにおいて比較的高い要求レベルに達していますが、またその反対も当てはまりました。これと同じようなことが他のテストにも当てはまります。世界では一般的には公正にことが進んでいく、あるいは不公正にことが進んでいく、と考える人は ETiK テストでは相対的に低い要求レベルにあります。またこれは不公正に対する相対的に高い感受性を示している人にも当てはまります。彼・彼女等は ETiK テストでは比較的高いレベル段階にあります。

## V. ヨーロッパ諸国ならびに中国における ETiK プロジェクトの国際化、 そしてこのアプローチの試みへの招待

ETiK で開発したモデルと測定方法は、現在では国際的に試行されています。私は昨日まで上海にいました。来週には華東師範大学とフンボルト大学の教育学者からなる中国・ドイツの研究グループが、中国の生徒に実施されたプレテストと主要検証の結果を披露します。これについていま私が報告することはできません。なぜなら、最初の報告はやはり中国でなされるべきですし、まずは議論されるべきと思うからです (ETiK-International 上海のアプローチについては、Peng/Peng 2016 を参照して下さい)。

しかしここで次のことは言えると思います。中国で私たちは植民地化するような研究を行ったわけではありません。そうではなく、私たちの方法の教授計画 (教育課程) における妥当性を検証したのです。中国の研究者とともに、中国の授業改革に関連した新しい課題を開発しました。こうして中国の生徒における倫理的・道徳的コンピテンシーを3つの観点から測定しました。一つは、ヨーロッパ特有の課題という観点からのものです。次に中国に教育課程で取り上げられている観点からのものです。そして最後には、両方に当てはまるのではないかとされた課題に関するものです。中国で取り上げられた課題は、ドイツ、厳密にはハンプルクでの縦断的調査に導入されました。この中国特有の課題は、たとえば様々な社会集団における判断や行為をテーマにした課題においてドイツの生徒はどのような要求レベルを達成したのか、について情報を提供してくれています。そうした課題はフンボルト大学で最初に開発した調査方法ではなく、結果としてこの方法を補うものになりました。

結果については多くが指摘できます。上海とその周辺でテストを受けた生徒は、部分コンピテンシーのすべてにおいて最も高い要求レベルに到達していました。中国特有の課題ばかりでなく、ヨーロッパ特有の課題についても判断能力があることが分かりました。しかしながら、行為構想コンピテンシーの領域についてはあまり高くありません。この理由は中国の情操倫理を志向した倫理教授にあるのかもしれません。適切な教授学的かつカリキュラム的な改革に基づいて、測定されたコンピテンシーの明確な上昇が期待されることでしょう。

この研究交流は日本でも有意義だと思いますし、可能なはずです。特殊かつ文脈に関連した結果が出てくるものと思われます。創価大学でのこの旅の成果として翌年から牛田教授とともに、倫理的・道徳的教育と陶冶における日本・ドイツの比較コンピテンシー研究を行うことができれば、私にとっては喜ばしいことです。

こうしたプロジェクトの可能性を批判的に検証することへと、牛田教授と創価大学を招待することでもって、この講演を閉じたいと思います。

## 参考文献

- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm/Butterhof, Hans-Wolf/von Hentig, Hartmut/Kemper, Herwart (1978): Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München usw.: Urban & Schwarzenberg.
- Benner, Dietrich/Nikolova, Roumiana (Hrsg.) (2016): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International. Paderborn: Schöningh.
- Benner, Dietrich/von Oettingen, Alexander/Peng, Zhengmei/Stepkowski, Dariusz (2015): Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik. Paderborn: Schöningh.
- Dalbert, C./Montada, L./Schmitt, M. (1987): Glaube an eine gerechte Welt als Motiv: Validierungskorrelate zweier Skalen. Psychologische Beiträge 29, S. 596-615.
- Ivanov, Stanislav (2016): Die Validierung des ETiK-Instruments. In: Benner, Dietrich/Nikolova, Roumiana (Hrsg.) (2016), S. 113-129.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (o. J.) (1976): Beutelsbacher Konsens. <http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html>
- Lind, Georg (1985/2000): Inhalt und Struktur des moralischen Urteilens. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen zur Moral- und Demokratiekompetenz bei Studierenden. Erstauflage und korrigierte Neuauflage. Konstanz. URL [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1985\\_Inhalt-und-Struktur.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1985_Inhalt-und-Struktur.pdf)
- Mut zur Erziehung (1979): Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Peng, Zhengmei/Peng, Tao (2016): ETiK-International-Shanghai: Ansatz des Projekts und Bericht über die Konstruktion neuer, auf den chinesischen Kontext zugeschnittener Aufgaben. In: Benner/Nikolova 2016, S. 256-274.
- Schmitt, M./Baumert, A./Fetchenhauer, D./Gollwitzer, M./Rothmund, T./Schlösser, T. (2009): Sensibilität für Ungerechtigkeit. Psychologische Rundschau, 60, S. 8-22.

※ 本研究は JSPS 科研費 JP16K04499 の助成を受けたものです。